

# **Desafíos en la implementación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de español lengua extranjera en entornos virtuales de aprendizaje**

Laura Cayuela Ferrero  
lauracayuela@ucm.es

## **Resumen**

El aumento de los movimientos migratorios, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, el mercado común, en definitiva, la sociedad globalizada y multicultural en la que vivimos ponen de manifiesto la necesidad apremiante de una interculturalización de la sociedad en general y de la educación en particular. Sin embargo, y a pesar de los avances teóricos realizados en las últimas décadas en la conceptualización de la competencia comunicativa intercultural (CCI), la implementación de esta está lejos de ser una realidad en las aulas de ELE, ya sean virtuales o no. El presente trabajo justifica la necesaria reformulación de la competencia comunicativa y analiza el concepto de CCI. Una vez establecidas estas bases teóricas, se profundiza en los retos que presenta la enseñanza de esta competencia, haciendo especial hincapié en su implementación en ambientes virtuales de aprendizaje, cuestión escasamente abordada en la literatura hasta la fecha. El análisis de los primeros datos obtenidos a través de un cuestionario y de entrevistas a profesorado del Instituto Cervantes que imparte sus clases en línea apunta a los siguientes como los principales obstáculos que dificultan la puesta en práctica de CCI: la pervivencia del modelo del hablante nativo como ideal al que se debe imitar tanto en lo lingüístico como en lo cultural; la falta de formación del profesorado en comunicación intercultural, requisito básico para que el profesorado se concencie de la importancia de interculturalizar el aula de ELE; la sobregeneralización de los materiales; la falta de planificación a la hora de incluir contenidos y actividades que se centren en trabajar las habilidades y/o las actitudes interculturales; o el propio entorno virtual de aprendizaje. Creemos que estos desafíos deben ser abordados con el fin de que tanto el profesorado como los aprendientes se conviertan en verdaderos hablantes interculturales.

## **Abstract**

The increase of migratory movements, the technological revolution, the common market, in short, the globalized and multicultural society in which we live highlights the urgent need for the interculturalisation of society in general and education in particular. However, despite the theoretical advances carried out in the conceptualization of intercultural communicative competence (ICC) in the last decades, its implementation is far from being a reality in the foreign language classroom, whether virtual or not. First of all, this paper justifies the necessary reformulation of communicative competence and further analyses the concept of ICC. Once this theoretical framework is established, the challenges of teaching this competence are explored, paying special attention to its implementation in virtual learning environments - a scarcely researched issue in the literature to date. The analysis of the preliminary data obtained through a questionnaire and interviews with Cervantes Institute tutors, who teach online, point to the following as the main obstacles for the implementation of ICC: the permanence of the native speaker model as an ideal to be imitated both linguistically and culturally; the lack of specific teacher training in intercultural communication, a basic requirement for teachers to become aware of the importance of interculturalising the foreign language classroom; the overgeneralization of materials; the lack of planning when including contents and activities that focus on intercultural skills and/or attitudes; and the virtual learning environment itself. We believe that these challenges must be addressed so that both teachers and learners become true intercultural speakers.

**Palabras clave:** interculturalidad, competencia comunicativa intercultural, enseñanza en línea, formación profesorado, ELE

**Keywords:** interculturality, intercultural communicative competence, e-learning, teacher training, foreign language teaching,

El aumento y la expansión creciente de los movimientos migratorios, la libre circulación de personas dentro de la Unión Europea, la revolución tecnológica y los cambios en la forma de comunicarnos, el mercado común, en definitiva, la sociedad globalizada y multicultural en la que vivimos ponen de manifiesto la necesidad apremiante de una interculturalización de la sociedad en general y de la educación en particular. Sin embargo, y a pesar de los avances teóricos realizados en las últimas décadas en la conceptualización de la competencia comunicativa intercultural (CCI), su implementación está lejos de ser una realidad asentada en las aulas de lenguas extranjeras, ya sean estas virtuales o no (Sercu, et al., 2005; Gil y Morón, 2011; Paricio, 2014).

Por ello, el presente trabajo justifica en primer lugar la necesaria reformulación de la competencia comunicativa (CC) y analiza el concepto de CCI y los factores que intervienen en la misma. Una vez establecidas estas bases teóricas, se busca dar respuesta a dos interrogantes fundamentales, a saber: cuáles son los desafíos que el profesorado encuentra a la hora de implementar la CCI en sus clases y, en segundo lugar, si el profesorado que desarrolla su labor docente en ambientes virtuales de aprendizaje enfrenta desafíos específicos propios de la enseñanza en línea, cuestión escasamente abordada en la literatura hasta la fecha.

## **1. De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural**

La CC se define en la versión *online* del Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (2015) como:

[L]a capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

De la lectura de esta definición se desprende el papel principal que asume lo lingüístico y se observa cómo la cultura, si bien aparece mencionada, queda reducida a un papel periférico. Es por ello que ya desde los años noventa se viene indagando en los problemas que tanto esta conceptualización de la CC como otros aspectos del enfoque comunicativo presentan. Como señalan diferentes expertos (Byram, 1997; Byram y Fleming, 2001; Kramsch, 2001), la enseñanza de lenguas bajo este enfoque ha estado centrada en el modelo del hablante nativo, es decir, se pensaba que el aprendiente debía imitar tanto en lo lingüístico como en lo cultural a los nativos, lo que a su vez resulta problemático por varias razones: en primer lugar, se toma al hablante nativo como un hablante uniforme y estandarizado, obviando las diferencias existentes de hablante a hablante (variaciones geográficas, de edad, de grupo social, de registro, etc.). Además, se considera al aprendiente como un hablante nativo imperfecto, describiéndole en términos de lo que no es y creando un objetivo imposible de alcanzar que le llevará inevitablemente al fracaso y a la frustración. Y es que se ignoran que las condiciones y el nivel de dominio al adquirir una primera y una segunda lengua son diferentes (Byram, 1997, p. 11). Es más, incluso aunque fuera posible alcanzar ese modelo del nativo perfecto, esto implicaría que el aprendiente tiene que desprenderse y abandonar completamente su lengua y su identidad sociocultural para asimilarse y ser aceptado por el grupo de la lengua meta (pp. 11-12), algo que desde nuestro punto de vista es completamente inaceptable.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, tanto la cultura como la lengua materna del estudiante quedaron al margen del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que dificulta la superación de posiciones etnocéntricas. Por otro lado, la enseñanza de lenguas se centró en los usos funcionales de la lengua y en la adquisición de habilidades comunicativas debido en gran medida al peso que la lingüística y la lingüística aplicada tuvieron en la enseñanza de lenguas extranjeras (Coperías, 2007, p. 61). Aun cuando la enseñanza de la L2 incorporaba el componente cultural, este se abordaba de un modo transmisionista, es decir, a modo de informaciones

descontextualizadas y desligadas de la secuencia didáctica. Por último, se pensaba que el contacto con otra cultura era suficiente para promover el entendimiento entre culturas (Paricio, 2014, p. 219), creencia que la literatura ha demostrado falsa, ya que el simple contacto con el otro puede llevar a reforzar estereotipos y prejuicios existentes en lugar de derribarlos (Coleman, 2001).

Para dar respuesta a estos problemas, Byram (1997) reformula la competencia comunicativa y acuña el término de competencia comunicativa intercultural. Como señala el propio autor esta no es una competencia única de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, nuestro campo es idóneo para su enseñanza y evaluación, ya que en su centro mismo está la experiencia de la otredad. En efecto, cuando nos comunicamos entramos en contacto no solo con un hablante que emplea una lengua diferente a la nuestra sino con un hablante que tiene un marco de referencia cultural diferente y por ende una manera de percibir y conceptualizar la realidad diferentes. Así, la CCI se refiere no solo a los conocimientos declarativos, sino también a las habilidades y actitudes, más allá de lo puramente lingüístico, que permiten al alumno operar eficazmente en un encuentro con un individuo de otra cultura; y, por tanto, el éxito de esa comunicación no se puede juzgar únicamente en términos de un efectivo intercambio de información, sino que también se debe tener en cuenta el establecimiento y mantenimiento de las relaciones humanas (p. 32). Es decir, que para ser competente en un encuentro intercultural se debe dominar algo más que la CC y la acumulación de saberes teóricos sobre la C2, se debe contar también con una serie de habilidades y actitudes.

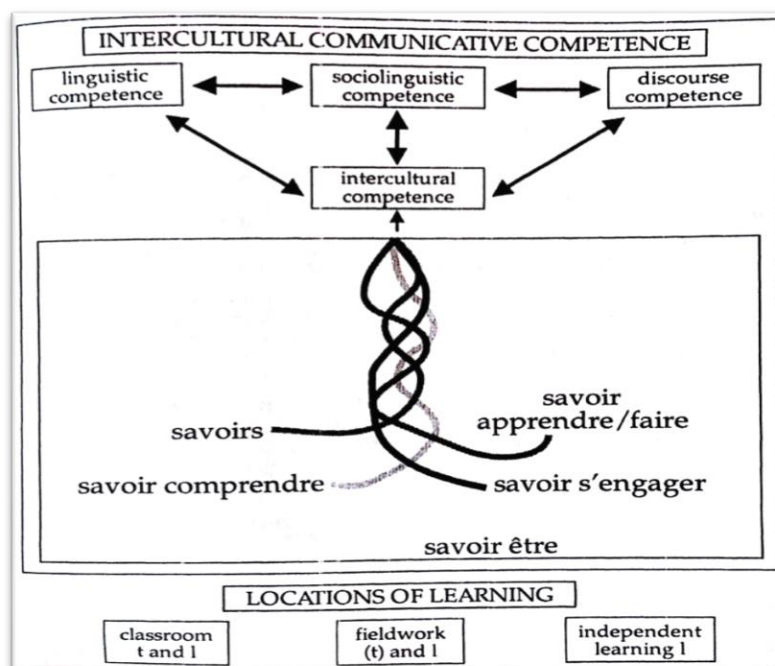


Figura 1. Modelo de la competencia comunicativa intercultural de Byram (Byram, 1997, p. 73)

Esto se concreta en el modelo de 5 saberes (*savoirs*) o factores todos ellos interdependientes que afectan la comunicación intercultural y que pasamos a resumir:

1. Actitudes (*savoir être*): relativización de la cultura de uno mismo y valoración la del otro. Actitudes como curiosidad, apertura, interés por descubrir otras perspectivas, voluntad para cuestionar valores, creencias, significados y comportamientos tanto del otro como de uno mismo.
2. Conocimientos (*savoirs*): los conocimientos que un individuo tiene cuando se produce un encuentro intercultural se dividen en dos categorías: por un lado, el conocimiento sobre los grupos sociales y las prácticas culturales tanto de su país como los del país del interlocutor; y, por otro, el conocimiento sobre los procesos de interacción a nivel individual y social (por ejemplo, tipos de causas y procesos de malentendidos).

3. Habilidades de interpretación y relación (*savoir comprendre*): la habilidad para interpretar documentos o eventos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con eventos o prácticas de la C1.
4. Conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*): la capacidad para evaluar de manera crítica y en base a unos criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos tanto de la cultura de uno como de otras culturas.
5. Habilidades de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*): la capacidad de adquirir nuevos conocimientos acerca de una cultura y sus prácticas. La habilidad de interacción por su parte designa la capacidad de poner en práctica los saberes anteriores teniendo en cuenta las limitaciones de la comunicación en tiempo real.

Al hablante que hace uso de sus conocimientos previos, que tiene actitudes positivas hacia el otro, que opera las habilidades de descubrimiento, interpretación y relación, que es capaz de negociar significados y actuar como mediador es al que denominamos hablante intercultural. Este hablante es entendido como un agente social con la capacidad de interactuar con otros, aceptar otras perspectivas y visiones del mundo y de mediar entre ellas. Es necesario resaltar que la concepción de hablante intercultural se puede usar para describir a ambos interlocutores, tanto al aprendiente de lenguas como al hablante nativo (p. 42).

Las valiosas aportaciones de Byram se recogen de manera significativa en el capítulo 5 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) donde se entiende la CC como una competencia macro que recoge tanto una serie de competencias que denomina generales como unas competencias comunicativas propias de la lengua. Entre las competencias generales encontramos cuatro subcompetencias: los conocimientos declarativos (saber), destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender); por su parte dentro de las competencias comunicativas de la lengua encontramos las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas. Si bien en el MCER no se hace mención a la CCI, pensamos que los paralelismos con el modelo propuesto por Byram son más que evidentes. También el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) recoge el guante de la interculturalidad y entre los objetivos generales identifica al alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Así también en los capítulos 10, 11 y 12 de la obra se detallan y describen los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales. Por restricciones de espacio no analizamos aquí todos estos capítulos aunque recomendamos la lectura de los mismos para profundizar en la cuestión.

## 2. Preguntas de investigación

Sin embargo, a pesar de los avances teóricos y de la inclusión de estos conceptos en documentos de referencia como el MCER y el PCIC, la implementación de CCI está lejos de ser una realidad en las aulas de ELE. Por ello, quisimos profundizar en esta cuestión y recabar datos que arrojasen luz respecto a los desafíos que enfrenta el profesorado a la hora de implementar esta competencia. Así buscamos dar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los desafíos que el profesorado encuentra a la hora de implementar la CCI en sus clases?
2. ¿Enfrenta desafíos específicos propios de la enseñanza en línea el profesorado que desarrolla su labor docente en ambientes virtuales de aprendizaje?

## 3. Metodología

Para el estudio contamos con la colaboración de profesores del Instituto Cervantes que desarrollan su labor docente en línea tutorizando los cursos diseñados y comercializados por el propio Instituto denominados AVE Global y que cubren desde el nivel A1.1 hasta el C1.4 del MCER. Es importante destacar que las herramientas elaboradas para la recogida de datos buscan dar respuesta a otras preguntas de investigación del proyecto de tesis doctoral además de las aquí presentadas, por lo

que en el presente trabajo nos centraremos únicamente en aquellos ítems o aspectos relevantes para esta comunicación. Así también queremos resaltar que esa recogida se hace en dos entornos: uno presencial con entrevistas a los diseñadores y creadores de los cursos AVE Global; y otro virtual siguiendo los planteamientos de Hine (2004).

Con el fin de responder a las preguntas anteriores se diseñó un cuestionario mixto con un total de 27 preguntas de tipología diferente organizado en cinco secciones: las dos primeras recogen preguntas para determinar el perfil del profesorado; las secciones tercera y cuarta se centran en sus precepciones sobre la interculturalidad y la comunicación intercultural en ELE; por su parte, la sección quinta, contiene cuestiones relacionadas con la implementación de CCI en el aula. El diseño y la elaboración de este cuestionario se ha llevado a cabo siguiendo las indicaciones de Rodríguez, Gil y García (1996) al respecto. De este modo, el cuestionario se ha concebido como un procedimiento para explorar ideas y creencias generales sobre un aspecto de la realidad, en nuestro caso concreto, sobre la CCI aplicada a la enseñanza de ELE; y, en ningún momento, se ha pensado como la única o principal técnica de recogida de datos. Así, ya se han realizado las primeras entrevistas semiestructuradas a aquellos profesores que mostraron su interés por continuar participando en el proyecto con el objetivo de profundizar y, en algunas ocasiones aclarar, algunas de las respuestas del cuestionario.

### 3. Resultados y discusión de los mismos

En una primera fase de envío el cuestionario ha sido respondido por 19 tutores, aunque en las próximas semanas se va a volver a distribuir por medios *online*. También, presentamos aquí los datos obtenidos de las cuatro entrevistas realizadas hasta la fecha. El análisis de estos datos nos permite vislumbrar una serie de desafíos a la hora de trabajar de manera adecuada la comunicación intercultural. En primer lugar presentamos aquellos que son comunes tanto a la enseñanza presencial como en línea.

Ante la afirmación “En un encuentro intercultural, el alumno debe aprender a comportarse según las convenciones sociales y culturales de la cultura meta, es decir, por imitación, siguiendo la máxima “Allá donde fueres, haz lo que vieres” solo el 31.5% del profesorado encuestado manifestó estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo, lo que pone de relieve el peso que aún hoy tiene el modelo nativo como ideal al que imitar. Por otro lado, el 79% del profesorado encuestado considera que se debe recibir una formación específica para trabajar la interculturalidad en el aula. Sin embargo, casi la mitad, un 47.3%, no ha recibido formación al respecto ni en su formación inicial ni como parte de su desarrollo profesional. Esta falta de formación específica en comunicación intercultural representa un gran obstáculo a la hora de que el profesorado se conciencie por un lado de la importancia de interculturalizar el aula de ELE y, por otro, sepa cómo llevar a la práctica ese trabajo sobre interculturalidad. Coincidimos plenamente con Moreno y Atienza (2016, p. 12) cuando señalan que el profesor debe convertirse primeramente en un “aprendiz intercultural, en un profesional crítico y reflexivo para convertirse en promotor de la investigación y enseñar a observar, analizar, experimentar e investigar [...] sembrando el respeto hacia la otra cultura y promoviendo el trabajo autónomo de los estudiantes”. Solo así podrá asumir el rol de mediador intercultural y podrá trabajar por que los estudiantes se conviertan en verdaderos hablantes interculturales.

Otra área que el profesorado identifica como problemática son los propios materiales. De los profesores preguntados solo el 42,1% indica estar satisfecho o muy satisfecho con cómo se aborda la comunicación intercultural en los cursos de AVE Global, ya que los materiales están pensados para ser usados por un gran número de estudiantes de diferentes contextos, características y necesidades:

P: lo primero que se me viene a la cabeza es una plataforma pensada desde España [...] Piensa que aquí en Brasil el contacto que aquí tienen es con el español de América latina. Entonces se pierde un poco la oportunidad de que ellos traigan ya ese pequeño referente que tienen por haber tenido ese contacto ¿no? [...] lo que se muestra de Latinoamérica no pasa de ser esa cosa más folclórica o anecdótica. Ni siquiera recuerdo ahora mismo algo sobre Latinoamérica así concreto. Sé que lo hay pero... [silencio] (Entrevista participante 17)

Aunque esta sobregeneralización no es única de los materiales digitales. Así lo afirmaba otra participante al hilo de los estereotipos y la representación de la diversidad en los materiales analógicos:

I: Claro, es muy interesante cuando hablas de cómo actuamos los españoles o gestualizando o los espacios exactamente, pero ¿realmente se puede... es uniforme? [...]

P: [negando con la cabeza] Yo creo que no, no. no es uniforme. Mira, hay un estudio creo que lo conoces, un estudio de Hall, [...] que habló de poli, policrono, de cómo medimos el tiempo, en las mujeres, en los hombres... yo me identifico con los holandeses y es como... bueno no soy nada holandesa la verdad. Entonces cuando pasas la encuesta es como... bueno... creo que hay que matizar mucho. Yo no creo que sea uniforme, ¿eh? Sinceram...ahora, a estas alturas no, no creo que sea uniforme. ¿Cómo gesticulamos los españoles? No, no todos gesticulamos igual. Hay mucho de personal.

I: ¿Y crees que muchas veces los materiales reflejan esa diversidad o quizá...

[la participante contesta tajante]

P: No. [...] Donde falta..., donde falta quizás más estudio y más trabajo es en el diseño de materiales. (Entrevista participante 16)

Por último, y posiblemente relacionado con la falta de formación que se mencionaba anteriormente, cabe mencionar la falta de planificación a la hora de incluir contenidos y actividades para trabajar las habilidades y/o las actitudes interculturales en las programaciones. Así, ante la pregunta “¿En qué momento o momentos del curso trabajas la comunicación intercultural?” se recibieron respuestas como “No tengo momento preciso. Cuando el tema o los textos trabajados en clase lo requieren.”, “en la clase de conversación”, “no hay Un momento para eso, se va dando” o “Cuando aparece”, lo que nos hace pensar que el trabajo de la interculturalidad no está planificado previamente como sí ocurre con el de los contenidos lingüísticos o funcionales; asimismo parece que en algunos casos el trabajo de esta competencia se restringe a momentos puntuales (solo en la clase de conversación por ejemplo), desligados del trabajo de otras destrezas; y que este trabajo se puede ver en cierta medida limitado a la inclusión del mismo o no en los materiales (“Cuando aparece”). Nuestros resultados coinciden, por tanto, con los alcanzados en otros estudios como el de Sercu et al. (2005) y el de Gil y Morón (2011) donde ya se apuntaba a la falta de formación específica, a la falta de tiempo y a la falta de materiales que incorporaran la CCI como principales retos.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, podemos contestar afirmativamente. De los datos recabados se desprende que el profesorado encuentra más dificultades a la hora de trabajar la CCI en línea que en contextos presenciales:

“¿Me dices en línea y presencial? Es muy diferente, es que en línea ellos me ven como me estás viendo tú ahora,[...] tu lenguaje verbal te delata totalmente, ¿no?, y es muy diferente al de ellos, aprenden mucho. Y las dinámicas son totalmente diferentes. El movimiento, aquí en línea no tienes movimiento. En clase tienes movimiento y tú los mueves a ellos. Yo *online* no puedo hacer parejas, no puedo hacer grupos, suele ser individual. Es que la interacción es totalmente diferente, el tipo de dinámicas, diferentes. [...] La interculturalidad sí se puede trabajar, pero el tipo de dinámicas... es muy diferente. Creo que gana mucho lo presencial.” (Entrevista participante 16)

Como se aprecia el tipo de dinámicas que se pueden llevar al aula, así como el trabajo de la comunicación no verbal presentan una mayor dificultad. Otro aspecto a tener en cuenta es la falta de contacto directo con el alumnado, así como del alumnado entre sí, lo que conlleva una mayor dificultad a la hora de generar un clima afectivo de clase propicio para el debate y que fomente la comunicación. Aquí entran en juego también las diferencias entre la comunicación presencial y la comunicación en línea. Así lo cuenta una de las entrevistadas:

Entonces la timidez al principio es brutal eh... entre ellos... porque tienen que hablar, son los tres franceses tienen que hablar español, cada uno está en su lugar y con una profesora que también le ven la cara en la tele y se crea un espacio eh... es muy interesante. Hay mucha interculturalidad. Y... sobre todo en los turnos de habla no saben cómo hacerlo y no se dirigen el uno al otro, se dirigen todos a mí. (Entrevista participante 16)

Por otro lado, se debe prestar atención al nivel de competencia digital, tanto del alumnado como del profesorado, ya que puede determinar y, en ocasiones, condicionar el tipo de actividades que se realizan durante el curso, así como las herramientas utilizadas. Así, una de las participantes comentaba que las redes sociales en su experiencia eran un medio efectivo para paliar los obstáculos anteriormente mencionados. Sin embargo, no siempre podía introducirlas, pues dependía del nivel de competencia digital y del perfil de los aprendientes:

[V]olviendo al tema del nivel de competencia digital, o sea ten en cuenta que yo los grupos que trabajaba eran profesores [...] de materias a lo mejor inglés, alemán, ruso, eh... matemáticas, geografía... que se querían reconvertir. Entonces era gente que trabajaba a tiempo completo, nivel de competencia digital tampoco era el más apto, o sea el más avanzado y entonces haberles metido otra herramienta más sin explicarla concretamente... yo creo que lo que habría pasado sería que se habrían ofuscado más. (Entrevista participante 12)

Por último, cabe mencionar el propio entorno virtual de aprendizaje que puede funcionar como elemento favorecedor o como obstáculo en función de su flexibilidad, interactividad, accesibilidad o diseño. En nuestro caso los tutores entrevistados coinciden en indicar que se trata de una plataforma poco dinámica y con un estilo anticuado, que no favorece la comunicación o la participación de los estudiantes.

#### 4. Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo del presente trabajo, consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero no puede circunscribirse exclusivamente a cuestiones relacionadas con la lengua, ya que esta no puede explicarse ni usarse en su amplitud sin tener en cuenta las relaciones e influencias que lengua y cultura ejercen entre sí. Por tanto, el objetivo de la enseñanza de ELE no puede reducirse al desarrollo de la competencia comunicativa, pues como se ha explicado su conceptualización presenta limitaciones relevantes. Es por ello que a lo largo del trabajo se ha incidido en la necesidad de ampliar este concepto en lo que se ha denominado competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, y a pesar de que esta nueva competencia ha sido ampliamente estudiada y desarrollada y de que ha sido recogida tanto en el MCER como en el PCIC, su inclusión real no ha llegado de manera generalizada a las aulas, ni en contextos presenciales ni en contextos virtuales.

Creemos que el presente estudio arroja algo de luz al porqué de esta situación y de manera significativa contribuye al estudio de los desafíos específicos que la implementación de la CCI conlleva en ambientes virtuales de aprendizaje, cuestión escasamente tratada hasta el momento. Consideramos que los desafíos identificados, tanto aquellos que son comunes al contexto presencial y en línea como aquellos que son específicos para la enseñanza virtual deben ser tenidos en cuenta y abordados a fin de que tanto el profesorado como los aprendices se conviertan en verdaderos hablantes interculturales. Por ello, es nuestro objetivo ir un paso más allá y trabajar junto con el profesorado en la búsqueda de estrategias para la efectiva implementación de esta competencia.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., y Fleming, M. (eds.). (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Coleman, J. (2001). Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes: enfoques a través del teatro y la etnografía. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 51–81). Madrid: Cambridge University Press.
- Coperías, M.J. (2007). Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. En A. Soler y M.P. Safont. (eds.), *Intercultural Language use and language*

- learning* (pp. 59-78). Dordrecht: Springer.
- Gil, M. y Morón, S. (2011). Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión. *Cuadernos Comillas*, 2, 19-36.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2015). Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm).
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 23-37). Madrid: Cambridge University Press.
- Moreno, R. M., y Atienza, E. (2016). Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (22), 1–24.
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, (21), 215–226.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, U.L., Méndez García, M.d.C. y Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.